

A educação a distância na formação continuada do professor

The role of distance learning on the teacher's continuing education

Stella Maria Peixoto de Azevedo Pedrosa*

RESUMO

A autora analisou algumas possibilidades para a formação continuada do professor no ambiente da educação a distância. No seu artigo são considerados importantes aspectos apresentados pela educação a distância e algumas conclusões geradas a partir de sua experiência pessoal e profissional e, ainda, sugestões que visam o aprimoramento da formação continuada no ambiente da educação a distância.

Palavras-chave: formação de professores, formação continuada, educação a distância.

ABSTRACT

The author analyzed some possibilities offered to teachers' permanent education in the field of Distance Learning. The article, the author considered some important aspects of Distance Learning leading to some conclusions taken from her personal and professional experience. She also presents suggestions aimed at improving permanent education in the field of Distance Learning.

Key-words: teacher's formation, permanent education, continuing education, distance learning.

* Mestre em Educação na PUC-Rio. Doutoranda em Educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. E-mail: stellapedrosa@hotmail.com

A dinâmica do mundo moderno impõe aos profissionais aprimoramento e atualização. O questionamento, o pensamento autônomo e a capacidade de decisão são essenciais para que cada profissional ultrapasse os limites da simples execução, adaptando-se e assimilando mudanças, bem como enfrentando novos desafios que surgem no cotidiano. Como afirma LÉVY (1996, p. 54) “as pessoas não apenas são levadas a mudar várias vezes de profissão em sua vida, como também, no interior da mesma ‘profissão’, os conhecimentos têm um ciclo de renovação cada vez mais curto”. Inclusive, ainda segundo LÉVY (1999, p. 173), “a própria noção de profissão torna-se cada vez mais problemática”.

A rápida evolução da sociedade criou novas necessidades no campo da educação, entre elas a de contínua formação. Por consequência, educadores e estudiosos buscaram alternativas aos sistemas tradicionais que pudessem atender a estas necessidades. E entre novas e velhas alternativas, a *educação a distância* é uma possibilidade que está se consolidando no país e ganhando visibilidade política.

Esta visibilidade foi possível principalmente com a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) que regulamenta a modalidade a distância no Brasil, apresentando as determinações sobre a Educação a Distância, especialmente no art. 80 e no art. 87, § 3º. Neste, destaca-se o item III, pela sua importância para o tema em discussão, que determina a realização de “programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isso recursos da educação a distância”.

Apesar das novas regulamentações existem muitas controvérsias sobre a EAD. Muitas são as *definições clássicas* de reconhecidos teóricos da *educação a distância*. E em cada uma delas tem-se como pano de fundo um momento histórico e um cenário socioeconômico específicos. Alguns autores da área utilizam freqüentemente os termos *Educação a Distância* e *Ensino a Distância* de forma indistinta. Entretanto, neste artigo utilizo a terminologia *educação a distância* por considerá-la de maior amplitude que *ensino a distância*, acatando nas referências a terminologia adotada por cada autor. Por exemplo, MAMEDE-NEVES et al consideram que,

...o termo *Educação a Distância* [...], bem como o de *Ensino a Distância*, apresentam uma mesma significação, ou seja, são *processos de ensino-aprendizagem mediatizados, com um compromisso pedagógico*. O mesmo não acontece com os termos *Estudo Independente* e *Estudo em Casa*, que designam apenas a venda de materiais instrucionais, porém

sem um compromisso de acompanhamento e seguimento pedagógicos ou ainda *Ensino por Correspondência*, considerado como uma modalidade que sublinha a importância da mensagem escrita, enviada pelo correio, e a *Teleeducação*, que indica preferencialmente o uso de rádio e TV (MAMEDE-NEVES et al, 1997) (grifos das autoras).

Por sua abrangência e atualidade, transcrevo a definição de Aretio sobre o ensino a distância, não diferenciando os termos “ensino a distância” de “educação a distância”, apresentada por Zentgraf:

O ensino à distância é um sistema tecnológico de comunicação bidirecional, que pode ser de massa e que substitui a interação pessoal entre professor e aluno na sala de aula, como meio preferencial do ensino, pela ação sistemática e conjunta de diversos recursos didáticos e pelo apoio de uma organização e tutoria que propiciam a aprendizagem autônoma dos estudantes.(ARETIO apud ZENTGRAF, 2000, s.p)

No que concerne à *formação de professores*, a educação a distância pode permitir que um sem-número de escolas espalhadas pelo país possam sintonizar-se com as mais recentes orientações em termos de metodologia, conhecimentos científicos e técnicas educacionais. Mais do que isso, possibilita apoiar o professor em suas tarefas educativas e favorece a troca de experiências, já que muitos programas incentivam a formação de grupos de estudo nos quais se verifica forte disposição de ajuda mútua entre os participantes (BARRETO, 1995).

O uso do termo formação continuada, ou contínua, em detrimento de outras expressões como, por exemplo, capacitação ou reciclagem, deve-se por ser este o termo mais utilizado em nosso país, e por autores estrangeiros como NÓVOA (1992) e PERRENOUD (1997) e, sobretudo, como nos resume MARIN (1995, p. 18) por guardar “o significado fundamental de atividade conscientemente proposta, direcionada para mudança”.

A expansão e consolidação da formação continuada direcionada a professores a distância requer de todos os envolvidos o avanço nos estudos e pesquisas. As experiências devem ser avaliadas criteriosamente para que seu desenvolvimento não se dê apenas quantitativamente mas, sobretudo, qualitativamente.

Procurando contribuir para a formação continuada de professores, sintetizei algumas observações que podem servir como referenciais para a concepção e execução de projetos no ambiente da educação a distância. Estas reflexões originaram-se, principalmente, de três vivências: como aluna de um curso de especialização em Supervisão Escolar, como idealizadora e tutora de um curso de Informática Educativa e como pesquisadora em um programa da educação a distância de uma instituição de ensino superior¹.

A formação do professor

Atualmente o exercício de uma profissão é necessariamente acompanhado de mudanças. No que concerne ao professor, lembro que sua profissionalização envolve uma série de necessidades dentre as quais se destaca a formação continuada (GIMENO SACRISTÁN, 1990).

Os conhecimentos e habilidades empregados em um campo profissional são cada vez menos estáveis; em intervalos de tempo cada vez mais curtos, transformam-se e, até mesmo, tornam-se obsoletos. As novas formas de trabalho, as crescentes demandas resultantes dos avanços que a ciência introduz nas áreas técnicas e tecnológicas, nos sistemas de comunicação, de transporte, e mesmo nas formas de relação, organização e lazer requerem um maior acesso a novas informações e um contínuo desenvolvimento de novas habilidades para a adaptação e a assimilação destas mudanças.

As mudanças que se produzem na sociedade atual podem ser analisadas sob diferentes ângulos. Certamente, em todos, a educação tem uma posição estratégica e, conseqüentemente, o professor e sua contínua formação. Esta formação é compreendida como uma preparação sistemática para os diferentes aspectos de sua função, é o ponto chave para a modernização do ensino. Porém, como salienta PERRENOUD “é possível que a formação básica do professor não dê mais conta das mudanças rápidas e diversificadas que acompanham a evolução das condições do exercício do magistério”(PERRENOUD apud CHAKUR, 1995, p. 80).

¹ Deste estudo resultou a Dissertação apresentada no Departamento de Educação da PUC-Rio: *A Formação Continuada de Professores no Ambiente da Educação a Distância*. Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Campos Mamede-Neves. Apoio: Capes e Faperj.

Além da expectativa de atuação do professor estar inserida num quadro de mudanças, é interessante observar que “nenhuma profissão envelhece mais rapidamente do que a do professor, precisamente porque lida mais de perto com a lógica do conhecimento. Mais decisivo do que colher um diploma é manter-se atualizado pela vida afora” (DEMO, 1998, p. 191).

Do ponto de vista pessoal, é necessário que os professores compreendam a relevância de manterem-se profissionalmente atualizados e que “concebam sua formação como um modo de viver e de estar na profissão²” (HUBERMAN, 1999, p. 47). Mas também, sem dúvida, é fundamental que esta necessidade seja reconhecida para que lhes sejam viabilizadas condições de prosseguimento na sua formação.

Institucionalmente, esta questão envolve uma série de requisitos em termos de decisão política e recursos econômicos. Fatores como receio de mudanças, escassez de programas que atendam às necessidades, falta de incentivos e restrições orçamentárias dificultam ou mesmo impedem a realização de programas de formação continuada para professores.

Por isso, todo projeto de formação continuada necessita de uma vontade real de introdução de mudanças e de que se disponibilizem infra-estrutura e os instrumentos necessários para que se realize. A conjunção de muitos desses fatores impede a regularidade da atualização profissional dos docentes em nosso país. Observa-se que

No Brasil e em vários outros países da América Latina, a preparação para o exercício do magistério tem características muito similares: a inexistência de um sistema articulado de formação inicial e continuada; ineficácia dos cursos de formação inicial, o que tem levado a práticas compensatórias de formação em serviço; heterogeneidade muito grande na oferta e qualidade de formação continuada; descontinuidade das ações de formação (LARANJEIRA et al, 1999, p. 21).

A formação inicial e a formação continuada são dois momentos de uma mesma formação. Ambas estão comprometidas com o desenvolvimento de

² No original: “que conciban su formación como un modo de vivir y de estar en la profesión”. Em HUBERMAN, 1999, p. 47.

competência necessária para o exercício da docência e, portanto, estão comprometidos com a sociedade e com a comunidade. Esses dois tempos de formação devem constituir uma unidade coerentemente integrada. Não se pode delimitar o final de uma época de aprendizagem e o início de uma de trabalho, pois “está sendo constituído um *continuum* entre tempo de formação, por um lado, e tempo de experiência profissional e social de outro. No centro desse *continuum*, todas as modalidades de aquisição de competências (incluindo a autodidática) vêm tomar o seu lugar” (LÉVY, 1999, p. 174).

Alguns professores buscam autogerir sua formação continuada, enquanto outros, talvez “porque pensam que o saber-fazer pedagógico é uma questão de dom ou de experiência” (PERRENOUD, 1997, p. 199), ignoram a necessidade desta formação. Não se pode esquecer que, para a concretização desta autoformação, precisa-se ter como meta uma formação continuada, entendida tanto como uma ação na busca de um conhecimento formal, como numa tomada de consciência de sua *práxis*, da própria atividade pedagógica. Este processo de contínuo aperfeiçoamento e atualização proporciona segurança ao professor e permite-lhe visualizar novos desafios e perspectivas na sua atuação.

A formação continuada deve estar presente durante toda a vida profissional do docente por meio de “diversos canais que permitam a atualização de seus conhecimentos” (NASCIMENTO, 1998, p. 75). Os cursos, presencial ou a distância, são apenas alguns desses canais.

Considerando-se que a formação continuada de professores é uma temática que não pode ser dissociada da formação inicial e que “de uma certa forma, a formação inicial apresenta-se como o início da formação contínua que acompanhará o profissional durante toda sua carreira” (PERRENOUD, 1997, p. 149), julgo oportuno passar por algumas considerações que abrangem esta formação inicial e que remetem à formação continuada.

Nos cursos de formação inicial, evidencia-se a distância que separa o currículo e as atividades de estágio da realidade das escolas. Portanto, em função de uma formação inicial muitas vezes insuficiente e desajustada da realidade, o professor inicia sua vida profissional já sem o aporte requerido pela prática pedagógica. É necessário se repensar a formação inicial para que “o futuro professor construa uma relação dialética”, no sentido de “preparar e facultar uma maior aproximação dos professores às crianças, numa articulação harmoniosa entre o saber e o saber-fazer, e como ponto para um autêntico saber ser” (GONÇALVES, 1992, p. 168).

Convém lembrar que a prática docente se estende por 25 a 30 anos e, com o desenvolvimento contínuo da ciência, há necessidade de uma permanente atualização profissional. Portanto, não se pode afirmar que o professor

está *formado* ao concluir sua formação básica. Esta é apenas o patamar inicial de sua formação como professor. Em relação à formação continuada para professores é essencial propiciar alternativas “como resposta às necessidades reais dos professores e de acordo com a perspectiva de educação permanente e, ainda, promovendo, apoiando e incentivando as iniciativas pedagógicas das escolas e dos professores” (GONÇALVES, 1992, p. 168).

Se as transformações que a sociedade vem sofrendo afetam o papel do professor, então são imprescindíveis mudanças na formação inicial dos futuros professores e a efetivação de uma política de formação continuada para o professorado em exercício. Não são apenas novas qualificações que estão sendo exigidas para os professores, mas também novas oportunidades são apresentadas para aqueles que aceitam desafios e colocam-se abertos a novas funções.

Em um momento social onde não existem regras definidas de atuação, cabe ao professor o exame crítico de si mesmo procurando orientar seus procedimentos de acordo com os seus interesses e anseios de aperfeiçoamento e melhoria de desempenho (KENSKI, 1998, p. 69).

Além de favorecer a articulação da formação inicial à prática, a universidade deve abrir-se à formação continuada, chamando os professores ao seu espaço para uma reflexão desta prática. Os programas de parceria de escolas com universidades são importantes e necessários para que esta formação continuada se efetive.

Se, por um lado, a análise da prática docente tem revelado que o seu embasamento teórico não corresponde às teorias produzidas pelas investigações mais recentes, PIMENTA (1996), por outro lado, diz ser essencial que se considere que os professores têm uma visão prática da sua ação e do seu conhecimento, um saber desenvolvido pela reflexão a partir da combinação teoria-prática. Há, portanto, necessidade de que a universidade e o professor se aproximem, pois é indiscutível a importância de se tornar

a formação dos professores mais sólida intelectualmente, sobretudo através de uma formação universitária de alto nível e, também, por meio da pesquisa em Ciências da Educação e da edificação de um repertório de conhecimentos específicos ao ensino (BORGES e TARDIF, 2001, p. 15).

A formação continuada de professores como investimento na direção da melhoria do ensino em sala de aula é indicada, entre outros, por SCHÖN (1992) e NÓVOA (1992). O processo de formação continuada significa, de certa forma, uma oportunidade de os professores perceberem que eles próprios são possuidores de conhecimentos que podem contribuir para a compreensão e aperfeiçoamento do processo de ensino-aprendizagem. É importante

Considerar que os professores produzem saberes específicos ao seu próprio trabalho e são capazes de deliberar sobre suas próprias práticas, de objetivá-las e partilhá-las, de aperfeiçoá-las e de introduzir inovações susceptíveis de aumentar sua eficácia. Em síntese, os professores são considerados como 'práticos reflexivos' capazes de refletir sobre si mesmos e sobre sua prática (BORGES e TARDIF, 2002, s.p.).

A prática pedagógica e a experiência profissional acumuladas por professores ao longo de suas vivências indicam que a universidade também tem muito a aprender com eles. Se superada a distância entre a universidade e a escola, certamente haverá uma troca de informações e uma discussão crítica que muito poderá contribuir para o avanço teórico-prático de ambos. Uma das formas de superar a distância entre a escola e a universidade é a *educação a distância*.

A universidade é um espaço onde o professor pode buscar novas informações que o levarão à construção de novos conhecimentos. Na maioria dos casos o que impede sua presença na universidade são as diversas demandas de seu cotidiano profissional e pessoal. Quando o professor procura dar continuidade à sua formação, vê-se forçado a afastar-se de sua escola e até mesmo de sua cidade. Este deslocamento, retira o professor da sala de aula, obrigando-o a distanciar de sua prática, representando também custos de transporte, alimentação e, freqüentemente, hospedagem.

A EAD e a formação continuada do professor

Primeiramente, convém lembrar que a demanda social pela educação vem crescendo e, em que pesem inúmeras dificuldades e desigualdades, a universalidade da educação vem se consolidando.

Em segundo lugar, vale destacar que a educação “dura toda a vida e se leva a cabo tanto formal e sistematicamente dentro de currículos estabelecidos, como também não formal e informalmente, pelo intercâmbio de experiências numa vida cotidiana participativa”³ (HUBERMAN, 1999, p. 21). A educação, portanto, não está limitada a um espaço físico, tradicionalmente a escola, tampouco a um determinado tempo. A Educação deve estar presente ao longo da vida de cada um, o que traduz a idéia de educação contínua e continuada, seja ela formal ou não.

A educação a distância responde à proposta de um modelo pedagógico alternativo, que tem por objetivo abrir o acesso à informação aos que desejam aprender. Desde que bem direcionada e com o apoio dos meios adequados, efetivamente pode contribuir para vencer barreiras do acesso à educação, assumindo o papel de mobilizadora de estratégias que viabilizem os princípios e fins da educação permanente, por conseguinte, da formação continuada.

Para GUTIÉRREZ e PRIETO (1994, p. 12), a educação a distância é “uma das modalidades alternativas para superar as limitações da aula tradicional”. Porém, os autores alertam que este modelo apresenta alguns riscos: o ensino industrializado, consumista, institucionalizado, autoritário e massificante. Neste sentido, sua execução requer alguns cuidados necessários, mas quando o projeto é levado com seriedade deve receber o mesmo valor da tradicional *educação presencial*.

Educação a distância: algumas sugestões

Qualquer projeto deve focalizar atentamente as necessidades dos alunos e, também, considerar sua base cultural e socioeconômica, interesses e experiências, níveis de educação, familiaridade com a tecnologia e preparação para um novo modelo de aprendizagem. Cada vez mais a educação a distância conjuga as tecnologias para atender melhor as necessidades de cada usuário.

3 No original: “dura toda la vida y se lleva a cabo tanto formal y sistematicamente dentro de currículos establecidos como también no formal e informalmente, por el intercambio de experiencias en una participativa vida cotidiana”.

A diversidade de canais de comunicação – impressão, rádio, televisão, projetos na Internet, audioconferências, videoconferências, TV interativa etc – permitem inúmeras possibilidades e combinações de uso das diferentes mídias na educação a distância. Qualquer que seja o modelo considerado, é fundamental o estudo de possibilidades da mediação pedagógica.

A educação a distância requer cuidado na preparação dos materiais e adequação de estratégias tradicionais ao ambiente de aprendizagem. A interação no ambiente da educação a distância dá-se numa perspectiva diferente da que existe na educação presencial. GUTIÉRREZ e PRIETO (1994, p. 61 e 62) afirmam que, na relação presencial, o docente “deveria atuar como mediador pedagógico entre a informação a oferecer e a aprendizagem por parte dos estudantes”, enquanto na educação a distância são “os textos e outros materiais postos à disposição do estudante” que mediatizam.

As atividades devem ser selecionadas considerando que a comunicação será estabelecida por alguma forma de tecnologia. Diversos meios podem ser utilizados separadamente ou de forma combinada, de modo que a presença do professor seja sentida por intermédio de pelo menos um canal de comunicação. A verdadeira revolução nas áreas da comunicação e da informação tem criado canais amplamente experimentados e explorados como instrumentos da educação a distância, que, em si, não privilegia qualquer um dos canais de comunicação, devendo ser escolhido aquele ou aqueles que respondam às necessidades e às possibilidades do aluno e da instituição formadora.

A capacidade de difusão de informação é uma característica básica da educação. Mais do que uma qualidade, a capacidade de difusão de informação é uma conquista da educação a distância. Porém, em seu sentido pleno, não pode ater-se à transmissão de informações, sob o risco de reproduzir a “educação bancária” apontada por FREIRE (1975).

Devemos lembrar que a informação é um dado bruto, que em si mesmo não é suficiente, enquanto o conhecimento tem o processo de aprendizagem como eixo central e articulador. Por conseguinte, a informação precisa ser organizada de maneira a viabilizar a construção e o fortalecimento de uma mentalidade crítica e criativa, ampliando as possibilidades de progresso do conhecimento.

Há necessidade de uma seleção de atividades e interações, com a escolha de situações e exemplos significativos, estruturando-os numa seqüência lógica, de modo que não se restrinjam à observação e assimilação de conteúdos, mas que instiguem a atuação e a investigação, devendo considerar “a prática profissional como um lugar original de formação e de produção de saberes pelos práticos” (BORGES e TARDIF, 2001, p. 15).

Segundo AUSUBEL et al (1983), uma aprendizagem só é significativa quando se estabelece uma relação concreta entre o novo e o já conhecido, ou seja, quando em uma situação de aprendizagem os conhecimentos do aluno podem ser pontos de referência para a articulação com as novas informações. Portanto, deve-se promover um diálogo mediatizado pelo material, por meio de atividades voltadas à contextualização das novas informações. Desta maneira, as novas referências teóricas não se tornam simples objetos de memorização, mas parte de um repertório a ser relacionado com conhecimentos prévios.

Assim cada professor-aluno – partindo das novas informações, daquelas que possuía anteriormente ou que buscou por sua iniciativa, de suas experiências, de suas representações sobre a sua realidade e do seu próprio saber –, poderá construir seus conhecimentos sobre referenciais próprios de seu percurso.

O professor-tutor

A palavra tutor provém do latim *tutor-tutoris* que significa aquele que defende, que preserva, que sustenta, que socorre. Porém isto não deve significar uma dependência do aluno em relação ao tutor, o que representaria uma contradição, já que a educação a distância tem como elementos essenciais a autocondução e a autonomia para o estudo (SIMAC-UNESCO, 1989).

Para o exercício da função de tutoria são indispensáveis alguns requisitos internos e externos. Como afirma CHACÓN (1999, s.p.): “o educador que trabalha a distância não é simplesmente um mestre ou professor convertido em divulgador, mas sim um profissional com conhecimentos e habilidades específicas”. Um profissional que deve ser cuidadoso na seleção de informações pertinentes e articuladas com a vida cotidiana, com a cultura e com as necessidades específicas do grupo a que se dirige.

A tutoria deve ser um ponto de permanente contato entre o aluno e a instituição responsável por sua formação, já que através dela “facilita-se e mantém-se a motivação dos usuários e apoiam-se os processos de aprendizagem dos mesmos” (UNISUR, 1983). O aluno de um curso a distância tem como apoio a interação com a tutoria e com outros elementos da instituição educativa. Esta relação entre o estudante e a organização é conceituada de “conversação didática guiada” por Holmberg, que:

...sustenta sua posição de que a motivação e o prazer pelo estudo se incrementam ao dar-se uma relação ou sentimento de amizade (conversação amigável) entre o docente e o estudante; estimula-se tal sentimento com materiais didáticos que possuam uma comunicação de duplo sentido. As mensagens transmitidas em forma de conversação são compreendidas e recordadas mais facilmente e para alcançar esta forma de conversação podem ser empregados todos os meios disponíveis na educação a distância (CONTRERAS e LEAL, 1998, s.p.).

O estabelecimento de um vínculo, a presença constante da interação professor-aluno, favorece uma periódica revisão do planejamento inicial do curso, possibilitando as correções necessárias para o seu aperfeiçoamento. Além disso, permite a flexibilização do processo de ensino-aprendizagem de acordo com as possibilidades e necessidades de alunos e professores. Os relatos dos alunos contribuem para uma maior compreensão de educação a distância. Sua experiência e sua visão do cotidiano assumem um papel mais ativo no desenrolar do curso.

Além de profundo conhecedor do tema, relacionando-se com os alunos de forma objetiva, comunicativa, o professor-tutor precisa respeitar e privilegiar a realidade vivida e apresentada pelos professores- alunos. Afinal

... a formação de professores, inicial ou continuada, não deve se ater aos aspectos meramente técnicos, apesar de não se desejar que estes sejam renegados. A incorporação da prática da reflexão na ação, para que se dê conta das muitas situações imprevisíveis, pode ser incorporada aos programas de formação (QUEIROZ, 2001, p. 115).

O estabelecimento de um diálogo pode ocorrer de diferentes formas, por isso é importante que o professor-tutor utilize bem a tecnologia empregada. Qualquer que seja ela, o fundamental é que o aluno não fique sem resposta. De nada adianta estruturar o atendimento com a utilização dos mais modernos recursos se os tutores e os participantes do curso não estiverem preparados para o seu manejo e, também, cientes das vantagens e das limitações da tecnologia empregada.

Ainda são atuais as palavras de PIMENTEL (1995, p. 106) quando afirmava que a educação a distância “está longe de ser um componente reconhecido

no sistema educativo brasileiro, até porque sua oferta é ainda limitada e assistemática”. Hoje, certamente, existe maior popularização de ofertas do que há alguns anos, porém o reconhecimento desses cursos ainda é limitado. E este fenômeno representa uma rejeição mais à modalidade em si do que à qualidade do curso, pois tanto a educação a distância quanto a educação presencial são potencialmente boas ou medíocres, dependendo do projeto e da seriedade dos profissionais envolvidos.

Conclusão

A educação a distância surgiu como uma alternativa para suplantar restrições decorrentes da aula presencial. Sua metodologia vem sendo muito debatida e questionada, sobretudo em decorrência do desenvolvimento dos meios de comunicação e do surgimento de novas tecnologias.

Os últimos avanços tecnológicos tornaram a educação a distância mais confiável e mais acessível. A possibilidade de uma maior interação, no espaço virtual, entre mestre e aprendiz criou condições para a realização de ensino e aprendizado em níveis próximos aos obtidos por meio das experiências presenciais. As tecnologias de ponta são atrativas, porém novos recursos devem ser incorporados adequada e moderadamente, considerando as reais possibilidades de acesso dos alunos.

Prioritariamente, as políticas públicas precisam atender às demandas de formação e contínua atualização de docentes. Sobretudo, porque a democratização do ensino requer professores com valores, conhecimentos, habilidades, competências que lhes permitam responder aos desafios que o cotidiano lhes apresenta.

Desta forma a educação a distância pode contribuir para que professores vençam as barreiras do tempo, do espaço e da falta de recursos financeiros. A educação a distância pode oferecer oportunidades não apenas aos professores que se encontram distantes dos centros de difusão de informação, mas também àqueles que apesar de próximos a esses centros não dispõem de condições de regularidade no prosseguimento da sua formação.

REFERÊNCIAS

- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. *Psicología educativa*. México: Trillas, 1983.
- BARRETO, E. S. S. Capacitação à distância de professores do ensino fundamental no Brasil. *Educação e Sociedade*, CEDES, Campinas, ano 18, n. 59, ago.1995.
- BRASIL. Lei n. 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, seção 1, p. 1, 12 dez. 1996.
- BORGES, C.; TARDIF, M. Apresentação. *Educação e sociedade*, v. 22, n. 74, p. 11-26, abr. 2001.
- CHACÓN, F. *Panel latinoamericano: el caso Venezuela*. (Centro Internacional de Educación y Desarrollo). Viena, Áustria: ICDE, 1999.
- CHAKUR, C. R. S. L. Níveis de construção da profissionalidade docente: um exemplo com professores da 5ª a 8ª séries. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 36, p. 77-93, 1995.
- CONTRERAS, M. E. B.; LEAL, J. A. *Educación abierta y a distancia*. Santafé de Bogotá: Unad – Hispanoamericanas, 1998.
- DEMO, P. *Questões para a teleeducação*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *Consciencia y acción sobre la práctica como liberación profesional de los profesores*. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1990.
- GONÇALVES, J. A. M. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1992. p. 141-169.
- GUTIÉRREZ, F.; PRIETO, D. *A mediação pedagógica: educação a distancia alternativa*. Campinas: Papirus, 1994.
- HUBERMAN, S. *Cómo se forman los capacitadores – arte y saberes de su profesión*. Buenos Aires: Paidós, 1999.
- KENSKI, V. M. A profissão do professor em um mundo em rede: exigências de hoje, tendências e construção do amanhã: professores, o futuro é hoje. *Tecnologia Educacional*, Associação Brasileira de Tecnologia Educacional (ABT), v. 26, n. 143, out./dez. 1998.
- LARANJEIRA, M. I. et al. Referências para a formação de professores. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JÚNIOR, C. A. *formação do educador e avaliação educacional*. Formação inicial e contínua. 1999. v. 2, p. 17-47.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1999.

_____. *O que é virtual*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996.

MAMEDE-NEVES, M. A. C. Aprendizagem por identificação. *Convergências*, Rio de Janeiro: CEPERJ, n. 3, 1996.

MARIN, A. J. Educação continuada: introdução a uma análise de termos e concepções. *Cadernos CEDES*, Campinas, n. 36, p. 13-21, 1995.

NASCIMENTO, M. G. A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 69-90.

NÓVOA, A. Os professores e sua formação. In: _____. (Org.). *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: D. Quixote, 1992.

PERRENOUD, P. *Práticas pedagógicas: profissão docente e formação – perspectivas sociológicas*. Lisboa: D. Quixote, 1997.

PIMENTEL, N. M. O ensino a distância na formação de professores: relato da experiência do programa “Um salto para o futuro”. *Perspectiva*, Florianópolis, n. 24, p. 93-128, jul./dez. 1995.

QUEIROZ, G. R. P. C. Processos de formação de professores artistas-reflexivos de física. *Educação e Sociedade*, v. 22, n. 74, p. 97-119, abr. 2001.

SCÖHN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). *Formação de professores e profissão docente*. Lisboa: D. Quixote, 1992.

SIMAC/UNESCO. *Manual de orientaciones básicas sobre educación a distancia y la función tutorial*. Sistema Nacional de Mejoramiento de los Recursos Humanos y Adecuación Curricular – Proyecto GUA/87/001 PNUD-Unesco-Holanda, Unesco. Guatemala: Ministerio de Educación, 1989.

UNISUR. *La educación abierta y a distancia*. Bogotá: [s.n.], 1983.

ZENTGRAF, M. C. A educação a distância, a nova lei do ensino e o professor. Conect@, n. 1, jul. 2000. disponível em: <www.posead.hpg.com.br/zentgraf_nova_lei.htm> Acesso em: 28 ago. 2000.

Texto recebido em 20 jan. 2003
Texto aprovado em 20 mar. 2003